

**LEITURA DO MUNDO E
LITERATURA INFANTIL:
vivências de estágio curricular
com crianças bem pequenas**

**READING THE WORLD AND
CHILDREN'S LITERATURE:
curricular internship
experiences with very young
children**

Isabela de Jesus Freitas^{*}
Matheus de França Adeodato^{**}
Eunice Andrade de Oliveira Menezes^{***}



Imperatriz (MA), v. 5, n. 8, p. 94-105, jan./jun. 2023
ISSN 2675•0805

Recebido em: 11 de abril de 2023

Aprovado em: 02 de junho de 2023

RESUMO

O artigo resulta da experiência de estágio supervisionado em Educação Infantil, realizado por meio do *diálogo* entre uma universidade e uma creche, ambas públicas, em Fortaleza, Ceará, no segundo semestre letivo de 2022. Tem como objetivos discutir a importância da literatura infantil no processo de conhecimento do mundo, que as crianças pequenas constroem em sua apropriação da função social da escrita, assim como ratificar a importância investigativa do estágio curricular na formação inicial de professores para a Educação Infantil. Ancora-se teoricamente em Paulo Freire, em sua defesa de que, antes da leitura da palavra, há que se empreender a leitura do mundo; na abordagem de Reggio Emilia, no que tange à pedagogia de projetos, assim como em autores de referência na relação criança e literatura infantil. Conclui-se que o projeto desenvolvido com as crianças durante o estágio, ampliou sua curiosidade pela leitura, despertando a correlação escrita, leitura e cotidiano. Para os (as) acadêmicos do curso de Pedagogia, que vivenciaram a experiência do estágio, este se mostrou um conduto de pesquisa e produção de sentidos intersubjetivos sobre docência em Educação Infantil.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado. Educação Infantil. Literatura Infantil. Leitura do mundo.

* Universidade Federal do Ceará•UFC. ORCID: <https://orcid.org/0009•0002•6749•6445>;
E-mail: isabelafreitas@alu.ufc.br

** Universidade Federal do Ceará•UFC. ORCID: <http://orcid.org/0009•0000•7411•1406>;
E-mail: matheusadeodato@alu.ufc.br

*** Universidade Federal do Ceará•UFC. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8383-5588>;
E-mail: eunicemenezes@ufc.br

ABSTRACT

The article results from the experience of a supervised internship in Early Childhood Education, carried out through dialogue between a university and daycare center, both state funded, in Fortaleza, Ceará, in the second semester of 2022. It aims to discuss the importance of children's literature in the process of knowledge of the world that young children build in their appropriation of the social function of writing, as well as confirming the investigative importance of the curricular internship in the initial training of teachers for Early Childhood Education. It is theoretically anchored in Paulo Freire, in his defense that, before reading the word, one must undertake the reading of the world; in the approach of Reggio Emilia, regarding the pedagogy of projects, as well as in reference authors in the relationship between children and children's literature. It is concluded that the project developed with the children during the internship increased their curiosity for reading, awakening the correlation between writing, reading and daily life. For the students of the Pedagogy course who went through the internship experience, this proved to be a conduit for research and production of intersubjective meanings about teaching in Early Childhood Education.

Keywords: Supervised curricular internship. Child education. Children's literature. World Reading.

1 Introdução

O estágio curricular supervisionado é um componente obrigatório que integra o currículo de formação dos estudantes de licenciatura, encontrando amparo legal no Artigo 61, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional • 9.394/96 (BRASIL, 1996). Conforme esse dispositivo, a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamentos os conhecimentos científicos e sociais do exercício docente e a associação entre teorias e práticas, por meio de estágios supervisionados e qualificação em serviço. (BRASIL, 1996).

O estágio curricular obrigatório também é referendado pela Resolução CNE/CP N° 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura (BRASIL, 2002). O parágrafo primeiro do Artigo 12 da referida Resolução define que a matriz curricular dos cursos de licenciatura não pode restringir a prática ao momento do estágio, mas que esta deve ser vivenciada em todo o curso.

Nesse sentido, Ostetto (2020) entende que o estágio corrobora a capacidade de o (a) estudante de licenciatura interpretar a realidade investigada nas instituições de Educação Infantil, assim como o ajuda a aliar compreensões teóricas e práticas pedagógicas, fomentando possibilidades de experimentar e construir a perspectiva de *professor•pesquisador* (OSTETTO, 2020).

Portanto, com intuito de discutir uma experiência de estágio curricular, vivida por dois estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará•UFC, o artigo está organizado em três seções: na primeira, caracterizamos o

campo do estágio; em seguida, descrevemos um projeto educativo, desenvolvido com crianças bem pequenas, em uma creche pública de Fortaleza, com enfoque na literatura infantil; nas considerações finais, discutimos os proveitos e os desafios que se apresentaram no percurso do estágio.

2 O campo do estágio e sua caracterização

A prática do estágio se deu em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Secretaria Municipal de Educação • SME, de Fortaleza, Ceará, localizado em uma comunidade que reúne cerca de 300 famílias. O CEI foi inaugurado em 2016, e atende¹ principalmente a crianças da comunidade mencionada, mas também a crianças de mais dois bairros adjacentes.

As características socioeconômicas das comunidades atendidas pelo CEI foram identificadas em seu Projeto Político•Pedagógico•PPP, revelando que a maioria dos responsáveis pelas crianças reside em moradias alugadas, o nível de escolaridade predominante é o ensino médio completo; a renda familiar é de meio a dois salários•mínimos, de forma que as famílias precisam contar com a ajuda governamental, por meio de benefícios do Estado.

Quanto à equipe docente e técnica, a instituição conta com 26 servidores², predominantemente do sexo feminino (professoras, auxiliares, coordenadora pedagógica, auxiliares administrativos, cozinheiras, agente da portaria). Durante nossa experiência em estágio, tivemos contato mais próximo com as professoras do Infantil II, que foi o agrupamento no qual estagiamos, e com a coordenadora pedagógica.

A professora titular é servidora efetiva e atua na Educação Infantil há 6 anos, é formada em Pedagogia e pós•graduada em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar. Quanto à professora assistente, é graduada em pedagogia e tem pós•graduação em Educação Infantil e Letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atuando há 8 anos na Educação Infantil; sua situação funcional na instituição é temporária. A coordenadora pedagógica é formada em Pedagogia e tem especialização em Psicopedagogia. Essa profissional assumiu a gestão pedagógica do CEI em janeiro de 2021.

De segunda a sexta•feira, o CEI atende crianças entre 1 e 3 anos e 11 meses, em regime integral (das 7h às 17h), e entre 4 anos e 5 anos e 11 meses, em período parcial, no turno matutino e vespertino (das 7h às 11h e das 13h às 17h, respectivamente).

O CEI funciona em um prédio alugado, pertencente a uma igreja católica. Conta com pavimento térreo e superior. No piso térreo há duas salas de referência, a secretaria e a coordenação (que funcionam em um só espaço), a cozinha, o refeitório, dois banheiros para as crianças e dois para os (as) servidores (as), um pequeno pátio, que funciona como playground, além de um salão coberto para brincadeiras, que dispõe de brinquedos estruturados e não estruturados, e uma pequena despensa.

¹ No ano de 2022, durante o período do estágio, 108 crianças eram atendidas nessa instituição. Esse dado foi obtido na secretaria do Centro de Educação Infantil.

² Dados referentes a novembro de 2022.

Tratando-se do piso superior, o único acesso para ele é uma escada, o que inviabiliza que pessoas com deficiência física motora possam adentrar às salas que nele se localizam. Ali funcionam três salas de referência, um pequeno salão, que tem dupla funcionalidade: serve de espaço para o Atendimento Educacional Especializado – AEE e para guardar materiais diversos que são usados nas produções das crianças (tinta, cola, papel, areia, argila, pedras e outros elementos não estruturados). Nesse piso há ainda a sala das professoras e um banheiro, contíguo a ela.

A estrutura física do CEI é formada principalmente de concreto e cerâmica, o que envolve grande esforço da equipe para propiciar às crianças experiências ao ar livre, para que tenham mais contato com elementos naturais. A falta de espaço adequado para desenvolver as práticas com as crianças também foi discutida no Projeto Político-Pedagógico da instituição. Dessa forma, a gestão escolar e as professoras demonstram um interesse permanente em tornar o espaço possibilitador de experiências expressivas e sensoriais para as crianças.

A esse propósito, em um excelente estudo sobre a organização das rotinas e do ambiente na Educação Infantil, Barbosa (2006, p. 122) analisa que “A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância; de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador”.

Assim sendo, em estudos e debates realizados na universidade, sob a mediação da professora-orientadora do estágio, compreendemos a necessidade de observar e relatar criticamente nossas percepções acerca da rotina, das relações estabelecidas no interior da instituição e das práticas realizadas na sala de referência, assim como fora dela. Entretanto, também nos foi orientado o cuidado para não enveredarmos por um criticismo vazio e aligeirado acerca da realidade da instituição. (PIMENTA; LIMA, 2010).

3 Leitura do mundo: um projeto educativo de formação leitora com crianças bem pequenas

A partir de diálogos e orientações da professora do estágio, compreendemos que o valor metodológico precípuo da pedagogia de projetos consiste na clareza que se tem dos interesses das crianças para investigar determinado tema ou assunto. Assim, entendemos que um bom projeto deve ir ao encontro das perguntas e motivações das crianças. Para isso, é necessário empreender observações e escutas sensíveis às linguagens das crianças, além de contar com o registro como “espaço privilegiado da reflexão do professor” (OSTETTO, 2012, p. 13).

Com base nessas possibilidades (escuta, observação e registro), elaboramos o projeto educativo “Leitura de Mundo”, que teve em vista oportunizar às crianças de uma turma³ de Infantil II maior contato com a literatura infantil, buscando fomentar seu interesse pela função social da leitura e da escrita. Para isso, ofertamos diversos livros infantis, para que as crianças

³ Nesse agrupamento, havia vinte crianças matriculadas. Entretanto, durante o estágio só tivemos contato direto com dezesseis delas, uma vez que as demais não frequentaram a creche nesse período.

pudessem ampliar seu repertório literário, motivamos sua expressão oral, por meio de reconto de histórias que narramos, assim como propusemos a confecção de um livro *gigante* de imagem, convite este que as crianças aceitaram com grande entusiasmo e engajamento.

Duas motivações nortearam a escolha do projeto *Leitura do mundo*: especialmente o interesse das crianças pela literatura infantil, que pudemos constatar durante uma narrativa de história, pela professora da turma, e a curiosidade dos (as) pequenos (as) pelo nosso movimento de escrita, enquanto fazíamos registros em nosso diário de campo. Ao atentar para esses interesses, percebemos nas crianças a franca curiosidade por desvendar a função social da leitura e da escrita.

O projeto teve inspiração na célebre frase cunhada por Paulo Freire: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, que foi citada primeiramente no livro *A importância do ato de ler*" (FREIRE, 1989), mas também em outras obras do autor, nas quais ele traz memórias emocionantes de seus primeiros contatos com a escrita e a leitura, quando ainda muito pequeno começou a compreender que essa prática não pode estar dissociada do mundo da vida (FREIRE, 2012, 2020).

Comprendemos então que, quando falamos do contato com a literatura para crianças bem pequenas, falamos de valorizar as culturas e representações que elas trazem para a sala de referência, suas *leituras do mundo*, que vêm bem antes de elas convencionalmente serem consideradas alfabetizadas. O próprio Paulo Freire, em reminiscências de sua infância, conta como foi seu processo de encantamento pela leitura, mediado por seus pais:

Em primeiro lugar eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles. Você veja como isso me marcou, anos depois. Já homem, eu proponho isso! (FREIRE, 2020, p. 31)

É provável então que os pais de nosso patrono da educação, ao ensinar ao filho as *primeiras letras*, tivessem a mesma clareza de Lajolo (2006, p. 15) de que "Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum". Assim, apoiando•nos especialmente nesses aportes teóricos, partimos para a *Leitura do mundo* com as crianças, oportunizando sua autoria, seu protagonismo e sua livre expressão por meio da literatura infantil.

Para desenvolver o projeto, entre outras estratégias, propusemos a confecção de um livro *gigante*, tendo em vista motivar as crianças para que elas pudessem ter autoconfiança em suas capacidades expressivas e se percebessem como seres pensantes, falantes e leitores (FREIRE, 2012). O projeto também considerou a possibilidade de explorar movimentos amplos das crianças e a oportunidade de elas aprenderem a partilhar materiais, nas formas de negociação e mediação que isso requer.

Importa também destacar a importância que demos ao que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) assinalam em seu

Art.9º, ao definir que as práticas em Educação Infantil devem possibilitar às crianças “experiências e narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.” (BRASIL, 2010, p.25), sempre tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

3.1 O percurso do projeto com as crianças

Para introduzir o projeto, estendemos um tapete colorido no chão da sala de referência, com vistas a criar um ambiente *convidativo* para a atividade. Ofertamos diversos livros de literatura infantil, para que as crianças pudessem explorá•los e produzir sentido sobre o que *liam*.

Estar diante dos livros motivou uma disputa das crianças por alguns exemplares específicos, ocasionando uma série de ocorrências que, para nós, aprendentes da docência com crianças, causou instabilidade e insegurança. Pedro⁴ logo se manifestou: “É meu, é meu, é meu!”, referindo-se a um determinado livro. Outras crianças reivindicaram o mesmo. Eli se assustou com a manifestação das crianças e começou a chorar. Susana arrancou a página de um dos livros. Ana e Sara nos ofereceram o livro “Dona Baratinha”, para que o lêssemos para elas.

Durante esses episódios, a professora e a assistente se esforçaram para não intervir, mas em alguns momentos isso não foi possível. Para nós, foi difícil saber como registrar uma vivência que parecia ter *sai•do dos eixos* e aparentemente fugido aos seus objetivos. Nesse momento, Ostetto (2012, p. 17) nos trouxe conforto ao lembrar que a dimensão humana do fazer pedagógico não é “[...] só acerto, nem só erro, mas um processo comprometido, marcado pela busca da significação do trabalho com as crianças e com o movimento de uma prática pedagógica de qualidade.”.

Assim, mesmo carregando os temores e as tensões, próprios da iniciação à docência, no próximo encontro demos prosseguimento ao projeto, agora ofertando às crianças folhas de papel cartonado, canetas hidrográficas, gizes de cera e lápis de cor. Com isso, além de permitir que as crianças explorassem as possibilidades que surgem com o desenho livre, o pensar sobre símbolos e imagens, e a socialização de suas criações, as dimensões do papel permitiriam que as crianças se expandissem por ele, desenhando por onde quisessem.

Naquele dia, apenas oito crianças da turma compareceram à creche, por isso, organizamos duas mesas com quatro crianças, cada, disponibilizando uma folha *gigante* para cada quarteto. Antes, lembramos o que havíamos feito no encontro anterior e propusemos que as crianças produzissem o seu próprio livro.

Na abordagem de Reggio Emilia, o trabalho com projetos geralmente é organizado em pequenos grupos, pois os educadores acreditam que, dessa forma, “cada criança pode oferecer seu melhor pensamento, levando a um intercâmbio rico e fértil no grupo e estimulando algo novo e inesperado, impossível de ser

³ Tendo em vista resguardar a identidade das crianças, os nomes que usamos para identificá•las são fictícios.

criado por uma única pessoa sozinha”. (RANKIN, 2016, p. 186). Nesse processo, o papel do (a) professor (a) é estimular cada criança à participação e ao crescimento, tanto quanto possível.

Assim, nos revezamos em cada grupo de crianças, para observar como cada uma produzia sentido sobre a escrita e a leitura e como todas se engajavam em uma produção conjunta. Cada agrupamento compartilhava características específicas: em um deles as crianças estavam aproveitando a atividade de forma mais calma, enquanto o outro grupo estava mais eufórico.

Observamos que Aquiles teve a ideia de juntar vários gizes de cera em uma mão, fazendo um desenho supercolorido. Joabe seguiu essa ideia, mas escolheu lápis e gizes de tamanhos diferentes, por isso, seu desenho não teve a mesma diversidade de cores que o de Joabe, entretanto, sua produção foi singular e admirável, assim como a daquela criança. Sara se manteve focada em um só desenho, usando poucas cores em sua expressão. Já Susana escolheu a caneta de cor azul para fazer um grande desenho. Perguntada sobre o que estava desenhando, a menina explicou “É o sol, o caçador, o macarrão...”, provavelmente relacionando seu desenho a algo que viu, ouviu ou viveu, procurando tecer sentidos sobre o que representou.

Conscientes de que “A escuta produz perguntas, não respostas” (RINALDI, 2016, p. 236), procuramos sempre indagar as crianças sobre os sentidos que elas produziam a partir de suas representações, além de valorizar seus desenhos como um processo de expressividade e comunicabilidade (LEITE, 2003), de descobertas sobre o mundo e de seus sentimentos sobre estar nele.

Eli atraiu bastante nossa atenção ao contribuir na produção do livro *gigante*: ele permaneceu com uma caneta roxa, até o fim da atividade, esboçando círculos e outras formas que iam se expandindo com seus movimentos macros e micros, inclusive, ele ficou de joelhos na cadeira para alcançar o máximo que podia da folha.

Para o terceiro dia de realização do projeto, trouxemos alguns elementos da natureza, como folhas, gravetos e areia. Tínhamos em mente usar fita adesiva e cola para que as crianças, com base em alguns contos infantis que trouxemos, fizessem uma colagem. A intenção é que essa atividade fosse também uma experiência sensorial e criativa para as crianças, mas novas *surpresas* surgiram.

Havia oito crianças na sala de referência nesse dia. Novamente, formamos dois grupos com quatro componentes, cada, e explicamos a proposta da atividade. Enquanto preparávamos a areia, entregamos gizes de cera para as crianças, para que elas começassem desenhando elementos da natureza. Quando deram conta da areia, as crianças mostraram muita curiosidade e empolgação.

A idealização que fizemos, de uma atividade tranquila, que atraísse a atenção das crianças, acabou se revelando um momento caótico, em nossa forma adulta de racionalizar os eventos, pois as crianças subverteram todo o planejamento que havíamos feito. Entretanto, de fato, elas aproveitaram a atividade com toda a sua capacidade inventiva, pois, *ler o mundo* significou viver sensorialmente a areia, não apenas da forma como propusemos (passando as

mãos sobre ela e colando•a no *livro*), mas espalhando•a no corpo, nos cabelos, jogando•a para o alto, sobre os livros e as mesas.

Após a experiência vivida, a professora•orientadora, que acompanhou a prática e todos os seus desmembramentos, nos tranquilizou acerca da impossibilidade de que os eventos educativos com crianças ocorram em uma suposta calma e em uma sequência linear, devidamente ajustada às expectativas do adulto. Diante disso, compreendemos que a criança é um sujeito singular e que “Em seus jogos, sua fala, suas dramatizações, [...] marcam a possibilidade de ampliação das múltiplas formas de linguagem, pois, subvertem a ordem, mostram aquilo que frequentemente o mundo adulto obscurece, esconde. (LEITE, 2003, p. 142).

Mais fortalecidos (as) com as aprendizagens advindas da experiência relatada, demos continuidade à produção do livro *gigante*, propondo no quarto dia a *leitura* de imagens recortadas de revistas, permitindo que as crianças explorassem e estabelecessem relações sobre imagens e cenas expressas. Depois disso, propusemos às crianças que fizessem colagens, escolhendo as figuras e onde colá•las no papel cartonado. Disponibilizamos também giz de cera e lápis de cor, para que as elas pudessem desenhar em volta das imagens, se desejassem.

A oferta das revistas teve o intuito de que as crianças pudessem explorar outras obras de cunho literário, para além dos livros, que geralmente são os mais ofertados nessa etapa escolar. Nas revistas havia várias imagens de personagens familiares para as crianças, como Homem•Aranha, Batman e Superman. Também havia figuras comuns ao cotidiano das crianças, como automóveis, eletrodomésticos e cosméticos. Nesse aspecto, o parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, que revisa as DCNEI (BRASIL, 2009), afirma que a apropriação da linguagem pela criança:

[...] se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo•se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança, desde cedo, manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever.” (BRASIL, 2009, p. 15•16).

As revistas que mais chamaram a atenção das crianças foram as de super•heróis, pois estes já fazem parte de suas *leituras* e brincadeiras. Ao recortarem as imagens dos heróis, as crianças verbalizavam seus nomes e se expressavam também corporalmente para indicar os seus poderes. Nesse sentido, Amarilha (2001, p. 85) esclarece que “Ao identificar•se com um personagem de ficção, o leitor entra em sintonia com os valores, ideais e formas da comunidade em que o personagem se situa”, de forma que os associa com seus sentimentos e percepções do mundo.

Em dado momento, nessa mesma atividade, mostramos às crianças uma imagem de um produto para cabelo. Uma das crianças afirmou: “*Tem na minha casa!*” Perguntadas se na creche as crianças também encontravam esses produtos, elas afirmaram que sim. Nesse diálogo, relações de semelhantes foram feitas, por

meio da exploração das revistas, confirmando que na leitura que as crianças fazem do mundo, elas atribuem seus próprios sentidos sobre o que experienciam.

Outra atribuição de sentidos sobre a leitura muito interessante foi o fato de Pedro ter colocado a figura de Batman acima do desenho do Batmóvel, que ele próprio fez, assim como a colagem que fez da figura do Homem•Aranha e do Super•Homem, lado a lado, pois, conforme essa criança, “Eles são amigos”. Isso remete a uma constatação de Loris Malaguzzi, em entrevista a Gandini (2016, p. 82): “Quanto mais os professores se convencem de que as atividades intelectuais e expressivas têm possibilidades tanto multiplicadoras como unificadoras, mais a criatividade favorece intercâmbios amigáveis com a imaginação e com a fantasia.”

Para a culminância do projeto, propusemos a finalização do livro, com a nossa mediação e a ajuda das professoras. Assim, convidamos as crianças para se sentarem nas cadeirinhas, organizadas em semicírculo, e apresentamos as folhas dos livros que até então haviam sido produzidas. Logo, as crianças se animaram para ver novamente seus desenhos, rabiscos e suas colagens. Todas, juntas, queriam passar as páginas coloridas do livro.

Enquanto as crianças apreciavam sua produção, perguntamos se elas se lembravam do que fizeram. Ana apontou para vários lugares da página, dizendo “Aqui o meu, aqui eu! Eu fiz um carro!”. Mesmo as crianças que não se manifestavam verbalmente olhavam para os desenhos com muita atenção, talvez compreendendo que se tratava de uma produção dos colegas e delas. Rapidamente, Aquiles identificou seu desenho, feito com vários lápis, dizendo: “Fiz o arco•íris, tia!”.

Foi gratificante perceber o quanto a produção significou para as crianças, como algo coletivo, pois, até mesmo quando as organizamos em grupos, em alguns momentos elas se deslocavam da sua mesa para contribuir com o desenho dos (as) colegas que estavam em outro grupo.

Assim, ao rever suas colagens, as crianças reagiram com grande euforia, apontando o que haviam colado e descrevendo o que viam. Pedimos que elas indicassem sua colagem favorita. Pedro e Sara apontaram para as imagens que colaram e mantiveram as associações já feitas sobre cenas do cotidiano (O Batman, a mamãe, o xampu da minha casa).

A folha com a colagem da areia foi a última que apresentamos, possivelmente porque ainda estávamos um tanto receosos quanto à reação das crianças diante desse elemento, uma vez que a experiência já descrita foi um tanto turbulenta para nós. Dessa vez, calmamente todas as crianças passaram a mão sobre a areia, e, quando perguntadas sobre o que lembravam da atividade, indicaram contentamento e entusiasmo pela vivência.

Após a apreciação de todas as páginas do livro gigante, convidamos as crianças para perfurar o papel, com nosso apoio e supervisão. Margarida e Lara eram as mais empolgadas, pois quiseram repetir a operação diversas vezes. Em seguida, trouxemos fotos individuais das crianças, em tamanho 3x4. Explicamos que o livro havia sido feito por elas, e que suas fotos então, seriam exibidas na capa

da obra. Pedimos que cada criança identificasse sua foto e que a colasse na capa do livro. Elas comemoravam quando conseguiam se identificar nas pequenas fotos

Enquanto as crianças se deslocavam para o jantar, deixamos a produção coletiva em um local seguro e arejado, para que pudéssemos finalizar o livro. Percebemos que juntar as folhas com fita não seria viável, visto que os furos que as crianças fizeram com o perfurador não ficaram simétricos, de forma que não seria possível uni-las, de maneira alinhada. Um estagiário teve a ideia de juntar todas as folhas, grampeando-as. Livro gigante pronto! A leitura do mundo estava suscitada nas crianças!

Com o término do projeto e do período do estágio, agradecemos às crianças, às professoras e aos demais profissionais do CEI a oportunidade de conviver e aprender mais sobre a função sociopolítica e pedagógica de uma instituição de Educação Infantil. Sobre nós, dissemos às crianças que agora iríamos para casa, pois havíamos terminado o que viemos fazer ali. Partimos, emocionados (as) com as diversas possibilidades de escutar as vozes das crianças em sua ininterrupta capacidade de *ler* o mundo a partir de si próprias, da literatura infantil e de outras formas de interpretação da vida.

4 Considerações finais: sobre proveitos e desafios do estágio:

Na formação inicial, por vezes, equivocadamente, acreditamos que no estágio aplicaremos as teorias estudadas na universidade. Entretanto, quando nos deparamos com a realidade concreta, que se constrói no cotidiano das instituições escolares, vimos que o estágio, de forma alguma, consiste na “hora da prática” (PIMENTA; LIMA, 2010).

Assim, para compreender, de forma holística e contextualizada, como ocorre o funcionamento de um centro de Educação Infantil, é preciso se inserir nesse espaço educativo em uma perspectiva dialógica, de maneira que a universidade se encontre com a creche e vice-versa. Isso se dá por meio da abertura de *quem chega e de quem já está*.

A partir da atividade de estágio, desenvolvemos uma visão mais crítica da docência com crianças bem pequenas e percebemos nossa evolução, enquanto professores (as) em formação, em vários aspectos. Entre eles, podemos elencar a capacidade de lidar com situações inesperadas e de trabalhar com o redimensionamento criativo do planejamento, mantendo as crianças no centro do processo educativo. Aprendemos, sobretudo, a lidar com as singularidades de cada criança e suas formas de “ler” o mundo, assim como percebemos que o projeto desenvolvido com as crianças ampliou sua curiosidade pela leitura, despertando a correlação escrita, leitura e cotidiano.

Pudemos observar e aprender, ainda que brevemente, como se dá a rotina de uma instituição de Educação Infantil. Aprendemos muito com professoras, principalmente quanto à dimensão humana da prática pedagógica, de forma que conosco fica a esperança de um dia fazer a diferença no processo educacional, em qualquer segmento para qual nos dirijamos.

Por outro lado, consideramos necessário ressaltar as dificuldades que vivenciamos, pois estas também fazem parte da experiência de estágio, assim como da prática pedagógica, especialmente nos anos iniciais de profissão. Entre elas, a burocratização no acesso à instituição, demandada pela universidade e pela rede municipal de educação, e a pressão que sentimos em alguns momentos, oriunda de medos, dúvidas e uma concepção errônea do que imaginávamos ser uma prática certa. Em certos momentos, também nos sentimos cansados diante da carga horária do estágio, que é extensa, tornando-se desafiadora frente às demais atividades que os estudantes e a docente da disciplina têm de cumprir.

Ressaltamos, porém, que os momentos teóricos da disciplina foram de grande riqueza e que a professora-orientadora nos transmitiu confiança, além de nos despertar interesse por temas diversos, relativos à prática pedagógica com bebês e crianças bem pequenas. Os encontros que tivemos, antes da ida ao campo de estágio, e o retorno à universidade, para compartilhar cada etapa vivida, foram fundamentais para que pensássemos práticas éticas e ricas com as crianças. Todas essas ações foram essenciais para nossa formação, especialmente porque, durante todo o período de estágio a docente foi receptiva com nossas demandas, fazendo-se disponível presencialmente e por meio de canais virtuais.

O registro escrito, realizado por meio das notas de campo, na elaboração do projeto e especialmente na produção do relatório de estágio, nos ajudou a identificar as lacunas de nosso ensaio da prática docente em Educação Infantil, e a acentuar nossa grande vontade de aprender mais sobre as práticas pedagógicas com crianças de primeiríssima infância. Isso é o que torna tão singular o processo de estágio curricular supervisionado, que consiste em um tempo formativo rico em experiências, um conduto de pesquisa e produção de sentidos intersubjetivos sobre docência em Educação Infantil.

Por fim, recomendamos aos (às) professores (as) de Educação Infantil, tanto aqueles (as) em processo de iniciação à docência, quanto os (as) mais experientes, que potencializem o acesso das crianças ao simbólico por meio da literatura infantil, pois, por vezes, há uma série de empecilhos para que as primeiras experiências da criança com a leitura e a escrita aconteçam.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 3 ed. Petrópolis: Vozes, Natal, RN: EDUFRN, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A organização do ambiente.** Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Artmed Editora, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GANDINI, Lella. Histórias, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre • RS: Penso, 2016, v.2. p. 45•85.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. *In*: KRAMER, Sônia.; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 2003, p.131•150.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Papirus Editora, 2012.

OSTETTO, Luciana. Andando por creches e pré•escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. *In*: OSTETTO, Luciana E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 13•28.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria Socorro L. Estágio: diferentes concepções. *In*: **Estágio e docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RANKIN, Baji. Desenvolvimento do currículo em Reggio Emilia•um projeto de currículo de longo prazo sobre dinossauros. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre • RS: Penso, 2016, v.1. p. 183•202.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre • RS: Penso, 2016, v. 2. p. 235•247.